



Uddannelsesstrategier mellem skolestikken og klinikken På vej mod et styrket professionspædagogisk paradigme?

Borgnakke, Karen

Published in:
Vekselvirkninger og samspil

Publication date:
2014

Document version
Peer-review version

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2014). Uddannelsesstrategier mellem skolestikken og klinikken: På vej mod et styrket professionspædagogisk paradigme? I K. Borgnakke (red.), *Vekselvirkninger og samspil: Mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen* (s. 8-33). VIA Systime.



Kapitel 1

Uddannelsesstrategier mellem skolestikken og klinikken - på vej mod et styrket professionspædagogisk paradigme? ¹

Af Karen Borgnakke

Antologien sætter fokus på et udviklingsarbejde, som blev gennemført på sygeplejerskeuddannelsen, VIAuc i årene 2009 – 2013. Ideen med udviklingsarbejdet, kaldet E-klasseprojektet, var at lade professions- og erfaringspædagogiske tilgange være styrende for et helt uddannelsesforløb, der kunne generere pædagogiske og didaktiske erfaringer. Erfaringsudvekslinger og modulevalueringer blev derfor gennemført fortløbende som selvevaluering, eller intern evaluering, med anvendelse af kvalitative metoder (Dahler-Larsen 2003, Borgnakke 2008, Borgnakke 2013). De professions- og erfaringspædagogiske træk og vekselvirkning mellem teori og klinik spiller en særlig rolle i evalueringen E-klasseforløbet. Udfordringer fra teori/praksisrelationen må betragtes som gamle kendinge, men også som en permanent

¹ Kapitel-uddraget citeres med henvisning til kapitlet i bogen *Vekselvirkninger og samspil – mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen*, Borgnakke (red.) 2014, VIA-SYSTIME.

udfordring. Tiltag, der styrker samspillet mellem skole og klinik, skal til stadighed nytænkes og ajourføres i samspil med andre faktorer i de professionsorienterede uddannelser. I dette indledende kapitel sættes derfor fokus på de karakteristiske og samspillende faktorer ved E-klasseprojektet for at fastholde analysen i spændingsfeltet mellem den skole og den kliniske læringskontekst. I kapitlet reflekteres spørgsmålet om vi igennem de aktuelle udviklingstendenser anerkender konturerne af et nyt og styrket professionspædagogisk paradigme.

Udviklingstendenser og organisatoriske træk

Med E-klasseprojektet knyttet til professions- og erfaringspædagogiske tilgange rettes analysen af udviklingstendenser både mod organisatoriske og pædagogiske spørgsmål. De organisatoriske spørgsmål handler om hvordan undervisning, vejledning og læring tilrettelægges, men handler også om underviserfunktioner og vejlederroller og om samarbejdet mellem de kliniske undervisningssteder og Sygeplejerskeuddannelsen. De pædagogiske spørgsmål handler om de forskellige rum for læring og erfaring, om vekselvirkningen mellem læringskontekster og om samspillet mellem undervisere, vejledere og studerende. Samtidig refererer de pædagogiske spørgsmål til de konkrete forløb og læringsaktiviteter, hvor de studerende møder sygeplejefagets krav og forskellige professionelle stemmer – og selv får mulighed for at komme til orde. Endelig handler de pædagogiske spørgsmål om at afklare bæredygtigheden af de antagelser som E-klasseprojektet formulerede i følgende vendinger:

- Selvefærede sygeplejefaglige problemstillinger, som udgangspunkt for læring og faglig fordybelse har positiv betydning for oplevelse af sammenhæng, anvendelighed, motivation.
- udgangspunktet i praktiske problemstillinger letter de studerendes sammenknytningen mellem teoretisk og klinisk undervisning (mellem teori og praksis)
- Studerende socialiseres hurtigt ind i professionsfeltet via tidlig tilstedeværelse i klinikken (udvikler professionsidentitet)
- Studerende opnår selvstændighed i deres studie-/læreproces og i deres personlige udvikling via en undervisningsform der er knyttet op omkring egen væren og gøren i det kliniske felt og med høj grad af studenteraktivitet
- Undervisere og kliniske vejledere udvikler nye pædagogiske kvalifikationer når de arbejder tæt sammen og tilretter undervisningen efter de studerendes egne erfaringer

- Der udvikles nye samarbejdsformer mellem klinisk og teoretisk undervisning, og der udvikles nye måder at bruge de to læringsrum på.²

(Cit. E-Klassen, Evalueringsrapport 2013:2)

Bidragene i nærværende antologi bekræfter antagelserne som bæredygtige og perspektivrige, men også som udfordrende og vanskelige. Tilsvarende gælder at hovedprincippet kaldet 'klinik før teori' og vekselvirkningen mellem inddragelse af erfaringer fra klinikken og teorien gennemgående omtales som virksomt, men krævende.

Som det fremgår af oversigter over E-klasseforløbet (se kapitel 2 og 3) veksler hvert studieår og forløbet som samlet hele mellem moduler der beskrives som hhv. 'overvejende klinik' eller 'overvejende teori'.

Denne vekslen mellem 'overvejende klinik' og 'overvejende teori' refererer både til sygeplejefaglige fremgangsmåder og til indholdselementer. Samtidig refereres til at, der i studieforløbet veksles mellem de to læringskontekster, som kan karakteriseres som hhv. den skolebaserede og den klinisk-praktiske. Med disse vekselformer og -virkninger er rammen og forløbets tiltænkte progression skitseret. Samtidig er E-klasseforløbet som samlet uddannelse præget af karakteristiske milepæle som fx 1. studieårs indføringer i sygepleje som uddannelse og fag og fjerde studieårs gennemførelse af afsluttende Bachelorprojekt.

E-klassens uddannelsesforløb veksler mellem de to udgangspunkter 'overvejende klinik' og 'overvejende teori'. Tilsvarende veksler undervisningsformerne mellem 'overvejende' klasseundervisning/holdundervisning, gruppearbejde, projektarbejde og aktiviteter knyttet til klinikken. Desuden veksler undervisningstilrettelæggelsen mellem hhv.

* lærerstyret undervisning med fokus på modulets hovedemner

* studenterstyret undervisning og selvstændigt arbejde blandt de studerende med udvalgte og modulrelevante kliniske problemstillinger i fokus.

Denne vekslen mellem klinik og teori og mellem hhv. underviser- og studenterstyrede aktiviteter skærper interessen for den praktiske vekselvirkning og for spørgsmål om hvordan den opfattes af

² Samlet oversigt over evalueringsrapporter fra E-klasseprojektet gives i kapitel 2 og 3.

hhv. undervisere, vejledere og studerende. Tilsvarende skærpes interessen for de erfaringspædagogiske tilganges konkrete indflydelse på de forskellige læringsrum.

Her udfordres E-klasseprojektet af spørgsmål om forholdet mellem skolastisk viden og praktisk erfaring, om transfer og om at skolerummet skal give plads til de studerendes erfaringer. I det hele taget skal E-klasseprojektet give rum for erfaringer, støtte transferbevægelser og lægge op til at de studerende kommer til sygeplejefaglig ord og handling, både som 'unge studerende' og som 'sygeplejerske-in-spe'.

For en karakteristik af E-klasseprojektets udviklingstendenser betyder det ikke blot en opmærksomhed på organisatoriske træk og pædagogiske spørgsmål, men også en opmærksomhed overfor spørgsmål knyttet til forløbstræk som fx progression og planlægningsmæssig timing og nærvær. Det er betydningsfuldt, både for E-klasseprojektets undervisere, vejledere og studerende, at reflektere progressionen i erfarings- og læreindholdet. Ligeledes er det vigtigt, som det vil fremgå, at undervisnings- og vejledningsaktiviteter gives 'just in time'. Det samme synes at gælde selve vekselvirkningen mellem 'teori' og 'klinik', der både skal give de teoretiske og kliniske videns- og erfaringslementer 'just in time' og fremme den erfaringsorienterede progression via princippet om 'først klinik så teori'. Og endelig synes E-klasseprojektet at fordre øget opmærksomhed på underviser- og studenterroller og de funktionsskift, der sker undervejs. Kliniske vejledere, undervisere og studerende bytter ind imellem om på de vante roller. Og også de studerende tager ordet og ansvaret på sig. I alle sådanne henseender anvender og styrker E-klasseprojektet omvendte fremgangsmåder målt med konventionel tilrettelæggelse.

Det er nævnt at antologiens bidrag bekræfter E-klasseprojektets intentioner om at tage udgangspunkt i klinikken og styrke sammenhængen mellem teori og praksis. Der er nuancer og som det fremgår endog markante udfordringer især i de moduler, der skal koble til praktik i hjemmeplejen og psykiatrien (se kapitel 7). Men for analysen af E-klasseprojektets udviklingstendenser er det vigtigt at fremhæve at intentionen om at styrke samspillet mellem teoretisk og klinisk praktisk læring gennemgående bekræftes. Samtidig kan der refereres til et spørgeskema, der blev besvaret af samtlige involverede³. Af besvarelsene fremgår at såvel undervisere og kliniske vejledere finder at kliniske erfaringer har givet studerende motivation for at lære teori. De studerende finder at praksiserfaringerne har medvirket til at give teorien mening.

³ Se yderligere gennemgangen i kapitel 2. Spørgeskemaet gennemgås i øvrigt i evalueringsrapporten, Nielsen, C. Finderup, J. Trolborg, J. (2013)

Stort set alle studerende og undervisere finder, at de praktiske erfaringer er blevet brugt under de teoretiske studier. 2/3 af de studerende er enige i, at der har været god sammenhæng mellem kliniske studier og teoretiske. Endelig finder $\frac{3}{4}$ af de kliniske vejledere og $\frac{1}{2}$ af underviserne, at projektet bidrager til at give et andet syn på samarbejdet mellem klinik og skole.

Man skal være forsigtig i vurderingen af detaljerne. Men i relation til de store linjer er der næppe tvivl om at princippet 'klinik før teori' opleves som en styrke, samt at især kliniske vejledere synes, at projektet har bidraget til nye vinkler på samarbejdet mellem klinik og skole.

Bekræftelsen af hovedprincippet om 'klinik før teori' er betydningsfuld for analysen af udviklingstendenser. I første omgang betyder det at E-klasseprojektets intention om at styrke de (professions- og) erfaringspædagogiske tilgange har fået et omdrejningspunkt. I næste omgang, og mere generelt, betyder det at omridset af en professionspædagogisk platform kan tegnes og måske anes konturerne af et paradigmeskifte for professionsuddannelserne. Samtidig tydeliggøres udfordringerne til de professionsorienterede undervisnings- og læringsstrategier. Strategierne skal nemlig komme til udfoldelse som et konsekvensbelagt 'både/og', dvs. komme til praktisk udfoldelse både i den skolastiske og i den kliniske læringskontekst.

Når tendenser opsummeres omkring et helt uddannelsesforløb, altså fuld skala, kræves refleksioner over hvordan en professionsuddannelse 'som samlet hele' karakteriseres. I E-klasseprojektets tilfælde er de professions- og erfaringspædagogiske træk karakteristiske, men de sættes også undervejs i relief af andre virksomme strukturelle og kulturelle træk. Ligeledes sættes træk, der vedrører læringskonteksten i relief. Og endelig skal analysen af hvad E-klasseprojektet repræsenterer som udviklingstendens sættes i perspektiv. Jeg koncentrerer derfor dette kapitel om de paradigmer og grundtræk, der skal fremdrages for at analysere udviklingstendenser. Jeg skærper forlods analysen ved at rejse spørgsmålet om E-klasseprojektet repræsenterer et paradigmeskift eller i det mindste repræsenterer et skridt på vejen mod et 'nyt og styrket' professionspædagogisk paradigme.

Periodens paradigmer og paradigmeskift

Med nye potentialer i vekselvirkningen mellem klinik og skole genrejses spørgsmål om hvad der er specifikt karakteristisk ved hhv. den kliniske og skolastiske læringskontekst. Hvilke former for viden, læring og erfaringer giver de respektive læringskontekster rum for og hvordan karakteriseres

de professionspædagogiske og didaktiske tiltag. Når sådanne spørgsmål besvares er der næppe tvivl om at de pædagogisk- didaktiske og læringsteoretiske begrebsætninger er tættest på. E-klasseprojektet sætter også selv læringsbegreber på dagsordenen, der sammen med beslægtede udviklingsprojekter i professionsuddannelserne reaktualiserer John Dewey, Oskar Negt, Peter Jarvis, Jean Lave og Etienne Wenger. Samtidig lægges der op til nytænkning af sygeplejeuddannelsens 'egne' traditioner repræsenteret ved fx Patricia Benner og Dreyfus & Dreyfus. Dette suppleres af reference til den reflekterede praktiker, organisatorisk læring (Schön, Argyris) og transformativ læring (Mezirow). Men selv om de nævnte er tæt på, er det vigtigt at nærme sig spørgsmålet om udviklingstendenser i de professionsorienterede uddannelsesstrategier med et overordnet blik på uddannelsesfeltet. Jeg har i tidligere analyser af det universitetspædagogiske felt (Borgnakke 2005 og 2011) brugt såvel Bourdieus feltbegreb, Foucaults diskursbegreb som Kuhns paradigmebegreb. I sammenhængen har Thomas Kuhns paradigmebegreb (Kuhn 1973) en særlig kvalitet, når udviklingstendenserne skal fastholdes og knyttes til et videnskabeligt område, en akademisk læringskontekst eller som i det foreliggende tilfælde skal knyttes til en videregående professionsorienteret uddannelse. Paradigmebegrebets pointe er at vi kan identificere det dominerende paradigme og paradigmeskift. Herigennem fastholdes hvad der er fælles for det pågældende videnskabs- og uddannelsessamfund, dets skoler og retninger, faglige matrix, modeller, normer og værdier.

I mine tidligere analyser var pointen at bruge inspirationen fra Kuhns 4-punktopstilling⁴ til konkret kortlægning af paradigmer (Borgnakke 2011⁵) med optegning af læringskontekst, aktører, retninger, discipliner og indhold, dvs. fag, disciplin eller emne. For analysen er det afgørende, at de paradigmatisk træk iagttages som hhv. stærke og svage og som regler, normer og værdier for uddannelsessamfundet og læringskonteksten. Samtidig er det afgørende at disse træk identificeres i hele spektret fra bekendtgørelser, studieordninger, curriculum, lærerfunktioner og lærebøger til eksempler på 'best practice'. Paradigmekortene over det universitetspædagogiske felt viser at perioden 1970 – 2010 karakteriseres over tre stærke paradigmer, kaldet 'Projektpædagogisk paradigme', 'Læringsparadigmet' og 'paradigmet Universitet & Samfund'.

⁴ Se Kuhn 1973: 1. Naturlovsagtige symbolske generalisationer 2. Metafysiske overbevisninger om virkelighedens struktur 3. Normer for den videnskabelige aktivitet 4. Forbilleder og eksempler. Se i øvrigt opstillingen, Bilag1, Borgnakke 2011:98.

⁵ Se eksempel på paradigmekort, Borgnakke 2001:17.

I udviklingen af professionsuddannelser som læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen er der i samme periode beslægtede paradigmatisk træk - ikke mindst i forhold til det projektpædagogiske paradigme og læringsparadigmet. Det betyder at sygeplejerskeuddannelsen netop i hele spektret fra bekendtgørelser, studieordninger, curriculum til 'best practice', i periodens tiår var præget af det projektpædagogiske paradigme og af læringsparadigmets relative stærke gennemslag. Men det betyder også at selv om erfaringspædagogikken, nye lærerfunktioner og voksenpædagogiske 'retninger' periodisk har øvet indflydelse kan de hverken iagttages som selvstændige eller stærke paradigmer. Snarere er erfaringspædagogik og lærer- og vejlederroller inspireret af voksenpædagogisk pointerede træk, der indlejres, fx i det projektpædagogiske paradigme⁶. Dernæst er det især læringsparadigmet der i løbet af 2000'erne slår mærkbart igennem i hele spektret fra studieordningsniveauet, til undervisningsplanlægning til eftergående evaluering og måling af læringsudbyttet. Vedrørende de øvrige pædagogiske aspekter, herunder de erfaringspædagogiske, er det karakteristisk at de i dette tiår overdøves af Læringsparadigmet.

Betydningen tydeliggøres af Læringsparadigmets fokuspunkter og referencer til angelsaksiske curriculumtraditioner. Der sættes fokus på læringsstrategier og på de centrale fremstillinger i *Strategier for bedre undervisning*, Ramsden 1999, og i *Teaching for Quality Learning at University*, Biggs 1999. I relation til Kuhns 4-punktopstilling, bekræfter konceptudvikling, lærebøger og udviklingsarbejde de paradigmatisk træk. Hovedbegreberne fra Ramsden, med fremstillinger af de to læringsstrategier, nemlig dybdestrategier og overfladestrategier, samt konceptudviklingen hos Biggs omkring det, der kaldes 'constructive alignment', genfremstilles også som profil for udvikling af pædagogikken i det videregående uddannelsessystem.

I analysen af det universitetspædagogiske felt er pointen at de konkrete eksempler vidner om stor paradigmatisk gennemslagskraft, fx ved beskrivelse af kursusudvikling. Fx beskrives kurser ved Institut for Naturvidenskabelig Didaktik ved Københavns Universitet⁷ (Skovbo Windahl, 2010) i tæt relation til Biggs fire trin for 'konstruktiv afstemning' efter stikordene:

1) beskriv læringsudbytte og kursusindhold 2) afstem med kursusaktiviteter og læringsmiljø 3) afstem

⁶ Se Borgnakke 1985 for en detaljeret gennemgang af det projektpædagogiske paradigme og af forholdet mellem projektpædagogik og erfaringspædagogik. Se Borgnakke 1989 for gennemgang af paradigmets karakteristiske lærer- og vejlederroller.

⁷ Eksemplet beskrives af Michael Skovbo Windahl, LIFE, og er et bidrag til samlingen af pædagogiske projekter udgivet i *Improving University Science, Teaching and learning*, Christiansen, Rump, Degn (ed) 2010.

opgave og bedømmelse 4) transformer til en karakter⁸.

Dernæst suppleres med kravene fra institutionen. Læringsudbyttet skal opdeles i beskrivelse af ønskerne for hvilken *viden, færdigheder og kompetencer*, den studerende skal opnå gennem kurset. Efterfølgende afstemmes kursusplaner og læringsmål med Biggs' såkaldte SOLO taksonomier, der henviser til Structure of the Observed Learning Outcome. Dette gennemgås som taksonomi over niveauerne, kaldet prestructural, uniststructural, multiststructural, relational og extended abstract (Biggs og Tang 2003: 77-78).

Når læringsudbyttet opdeles i kategorier som viden, færdigheder og kompetencer og behandles som tre adskilte størrelser, så følges de gældende retningslinjer. Også de ordninger som indrammer E-klasseprojektet vidner om denne opdeling. Som det ses af bekendtgørelse, studieordning og bilag for Professionsbachelor i Sygepleje (fra 2008) er der både punktopstillinger og detaljerede lister over hvad læringsudbyttet skal være. I den forstand er Læringsparadigmets gennemslag styrket med forankring i studieordninger og et institutionelt krav om en systematisk skelnen mellem uddannelsens videns-, færdigheds- og kompetenceelementer.

Men samtidig er Læringsparadigmets tilsyneladende klare og operationelle begreber også eksemplet på at de videregående uddannelser udfordres af afklaringsvanskeligheder i forhold til læreprocessernes dynamik og kompleksitet. Læreprocessers praktiske kompleksitet og begrebsligt flow er grundvilkår for alle implicerede. Men begrebsligt flow rammer særligt tydeligt de uddannelser, der skal veksle mellem teori og praksis og veksle mellem skolastiske og kliniske læringskontekster.

Det er i forvejen vanskeligt at skelne praktisk distinkt mellem viden, færdigheder og kompetencer. Disse vanskelighederne fordobles, fx når der skal skelnes mellem *teoretisk viden* (færdigheder og kompetencer) og *praktisk viden* (færdigheder og kompetencer). Ydermere er det vanskeligt, og måske uønskeligt, at skelne skarpt mellem læring, erfaring og socialisation. Hver for sig betyder disse begreber meget i den pædagogiske forskningslitteratur, men begreberne er også en sammenhængende treklange, der peger på de flydende overgange. Og især professionsuddannelserne peger på at netop det flydende og samspillet mellem viden/erfaring og færdigheder/kompetencer repræsenterer den egentlige udfordring.

⁸ Se Windahls beskrivelse C Christiansen, Rump, Degn (ed) 2010: 60. De fire trin gengives efter Biggs & Tang 2007:50 ff.

Den egentlige udfordring på vej mod et paradigmeskifte?

I de ovennævnte rammer for sygeplejerskeuddannelse (fra 2008) og i bilag om læringsudbyttet gives listen over hvad en professionsbachelor i sygepleje skal 'vide og kunne' med en detaljeringsgrad der får os op på hele 16 underpunkter. Nedenfor citeres blot formuleringer om de første punkter, som følger:

“ *Viden*. En professionsbachelor i sygeplejen

1) kan beskrive centrale kundskabsområder inden for sygepleje samt de områder inden for sundhedsvidenskab, naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab, som er relevante for sygeplejefaget,

Færdigheder En professionsbachelor i sygepleje:

1) kan søge, sortere og vurdere viden om generelle og specifikke sygeplejefaglige problemstillinger samt analysere og fortolke disse med anvendelse af relevant national og international viden,

Kompetencer. En professionsbachelor i sygepleje:

. 1) identificerer selvstændigt sygeplejebehov, opstiller målsætninger, udfører, evaluerer og justerer sygepleje for udvalgte patientgrupper,

(Cit. bilag til bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, 2008).

I analysen kan opdelingens rationale følges al den stund det giver mening at karakterisere en skelnen mellem, at

- tilegne sig kundskabsområder
- anvende og vurdere viden
- demonstrere kompetent praktiseren udi kundskabs- og fagområdet

Men giver dette mening skal man ikke læse sig langt ned i de respektive lister før tvivlen (og fortvivlelse) melder sig. Opdelingen i de tre hovedkategorier er formelt logisk, men den er ikke praktisk distinkt. De detaljerede underpunkter har mange overlap og næsten enslydende formuleringer. I så henseende er opdelingen spekulativ og mangler sans for uddannelsespraktisk logik. Og frem for alt slører opdelingen det vigtigste, nemlig de flydende overgange og samspillet

mellem viden, færdigheder og kompetencer. Desuden sløres samspillende faktorer fra divergerende læringskontekster. Det er som om Læringsparadigmet, der har affødt den formelle logik, primært og alene refererer til den skolastiske læringskontekst.

I konkluderende vendinger betyder dette at det gennemslagskraftige Læringsparadigme og det, der fremstår som Biggs-traditionens stærke budskab om at afstemme mål, undervisnings-, og læringsaktiviteter og evalueringskriterier udgør en nyttig fælles platform, men måske især for den skolastiske læringskontekst. Det er tankevækkende at læringsparadigmet mangler udsyn til andre læringskontekster og måske kommer til kort overfor praksislæring, erfaringsbaseret læring og informel læring. For i så henseende kommer det dominerende læringsparadigme til kort overfor de udviklingsprojekter der nytænker John Dewey og udvikler læringsbegreber som en del af de sociale handlingsteorier.

På denne baggrund er der lagt op til en kritik af Læringsparadigmets snævre opfattelse af læring. Der lægges også op til et paradigmeskifte, der muliggør koblinger til andre læringskontekster end den skolastiske og muliggør at professionsuddannelsernes karakteristiske vekslen mellem teoretiske og praktiske læringskontekster på ny træder i karakter.

Koblingerne bekræftes af andre traditioner med et større udsyn fx knyttet til begreber om organisatorisk læring (Chris Argyris og Donald Schön, 1974, 1978). Her bekræftes i øvrigt ideer og principper, der forbinder projekt- og caseorienteret organiseret pædagogik med mesterlære. Aktuelt afspejles dette i de innovative uddannelsesstrategier og centre etableret både på universiteterne og på professionshøjskolerne.

Samtidig kan iagttages forskydninger i læringsopfattelsen. Det pædagogisk-psykologiske individorienterede begreb om indlæring, som det dominerende læringsparadigme er grundlagt på, forskydes til begreber om 'situated learning' og læring som en social praksis, der går for sig i praksisfællesskaber (Jean Lave og Etienne Wenger, 1991). Pointen er tillige at forskydningen også indebærer at den akademisk-professionelle praksis anskues som en social praksis med fokus på 'mesterlære og eksperters læring' (Hubert & Stuart Dreyfuss 1991, 1999) eller på 'medicinsk mesterlære' (Klaus Nielsen og Steinar Kvale 1999, 2003). Endelig er pointen at hvis uddannelsesprojekter og centre, repræsenterer et paradigmeskift, så identificerer vi et nyt interessefællesskab (forløberen for et nyt paradigme?). Samtidig iagttages konkret hvori vekselvirkningen mellem teori og praksis i professionsorienterede forløb består

Lad mig derfor opsummere paradigme-diskussionen og kommentere spørgsmålet om vi aner konturerne af et 'nyt' eller blot styrket professionspædagogisk paradigme. Med læring som fælles kernespørgsmål kan paradigmeskift identificeres primært som en skærpet erhvervs- og praksisorientering, sekundært som udvidelse af læringsbegrebet. Dette er samtidig rammen om udviklingstendenser, der gennem 1970'erne - 2000'erne, karakteriseres af

- opdagelse af organisationen og systemet: på vej mod øget samspil mellem organisations- og pædagogikudvikling
- politiske handleprogrammer og implementeringsprocessen: fra det politiske makroniveau, til det institutionelle mesoniveau til det undervisningspraktiske mikroniveau.
- evaluering og følgeforskning: kvalitetsudvikling, ekstern/intern evaluering
- fokus på de lærende: fra det lærende individ til den lærende organization
- vekselvirkninger mellem læringskontekster, mellem teori og praksis, mellem professioner og mellem skolesteder og praktiksteder

I lyset af sådanne tendenser identificeres det dominerende paradigme og udviklingstendensernes gennemslag. Samtidig identificeres gennemgående problemer og dilemmaer. Men hermed danner ovenstående liste også rammen om udviklingstendenser i uddannelsesfeltet og praksisfeltets, som de implicerede institutioner og aktører skal navigere i forhold til.

At navigere i feltet og mellem flere læringskontekster

Ønsker om paradigmeskift afspejler kritikken af læringsbegreberne som for snævre indlæringsbegreber, der er for stærkt influeret af den herskende test- og evalueringskultur. Men paradigmeskift afspejler også et dilemma. Når læringsbegreber udvides (fra det lærende subjekt, over den lærende organisation til det lærende samfund) skal de iagttages som brede sociokulturelle læringsbegreber, der er influeret af organisations- og hverdagskultur. Dilemmaet er at læringsbegreberne måske er blevet for brede og for stærkt influeret af hverdagskulturene. Derfor øges behovet for (igen) at skelne præcist mellem formel skolestisk læring og uformel læring. Bredden indebærer også at man (igen) får øje på den specifikke læringskontekst og iagttager hvordan

aktørerne navigerer blandt fag og discipliner i kundskabsområdet og i det professionelle felt.

I E-klasseprojektet navigerer aktørerne i et kundskabsområde, der både er tværfagligt bredt og professionsfagligt fokuseret, samt i et professionelt felt, der både er interprofessionelt dimensioneret og sygeplejeklinisk fokuseret. E-klasseprojektets aktører navigerer således konstant mellem tværgående fagligheder og professionsorienterede fokuspunkter, ligesom de bevæger sig, tilsvarende konstant, mellem den skolastiske og den klinisk-praktiske læringskontekst. Og det er især denne konstante vekselvirkning, der danner baggrund for paradigmeskiftet. Og gennem skiftet aner vi konturerne af et paradigme, der styrker de professionspædagogiske vekselvirkninger, bl.a. ved at eksperimentere med omvendinger og med 'flipped learning' for nu at bruge en af de senest tilkomne betegnelser.

Flipped learning er en betegnelse, der ligesom blended learning, bruges i it-baserede læringsmiljøer. Ved hjælp af de nye teknologier og sociale medier vender man vanlige procedurer på hovedet. Hjemmearbejdet og lektier fx foregår i klasseværelset under lærerens vejledning. Undervisningen, derimod, foregår derhjemme med lærerens oplæg og foredrag på podcast og på computeren. Aktuelt anes trækket mod et paradigmeskift i de it-baserede læringsmiljøer, formentlig forstærket af at de i den politiske diskurs allerede fremstår som frontløbere. Men i forhold til de skiftende paradigmer er det værd at bemærke at især det projektpædagogiske paradigme og professionsuddannelsernes vekslen mellem skolesteder og praktiksteder har lagt kimen til det praksisorienterede, eksperimenterende og studenteraktiverende arbejde med hvad det indebærer at gennemføre flipped learning. Det er også især professionsuddannelserne der har gjort det nødvendigt at skelne og præcisere at der var involveret to, i princippet ligeværdige, læringskontekster, nemlig den skolastiske og den klinisk-praktiske. Lad mig derfor uddybe de strategiske træk, der synes at præge opbygning af det professionspædagogiske paradigme og dens vekslen mellem læringskontekster.

E-klasseprojektet og strategierne

Som professionsbacheloruddannelse og en del af de videregående uddannelsessystem præciseres E-klasseprojektet for tilhøre til den akademiske og skolastiske læringskontekst. Herigennem knyttes E-klasseprojektet til de paradigme stærke strategier, aktuelt til læringsparadigmet, med konsekvens for udviklingen af de konkrete pædagogiske tiltag, curriculum og evaluering af læringsudbyttet.

De konkrete tiltag og curriculære træk kan relateres til Basil Bernsteins kodeteorier (1975, 2001), og til de to indbyrdes forskellige uddannelseskoder, kaldet hhv ”integration code” og ”collection code” (integrationskoden/kollektionskoden)⁹ Kodebegreberne blev fx brugt af Bo Jacobsens i undersøgelser af henholdsvis medicin- og danskstudiet som repræsentanter for hhv. de fast- og løst strukturerede uddannelser (som de bernsteinske begreber blev benævnt, Jacobsen 1981). Derudover gav kodeteorierne også anledning til nationale/internationale komparationer og system- og institutionsanalyser. Eksempelvis gav Bernstein en overordnet karakteristik, hvor uddannelserne i lande som England, USA, Frankrig var repræsentanter for integrationskoden. De skandinaviske landes uddannelser var snarere repræsentanter for kollektionskoden, eller for de løst strukturerede uddannelser, som Jacobsen kaldte dem. I den nordiske debat i øvrigt blev de nye universitetscentre og projektpædagogikken omfattet af karakteristikken af de løst strukturerede, hvorimod medicin-studiet blev typeeksempel på de fast strukturerede (Borgnakke 1983:149-162).

Hvis vi i forlængelse heraf vil præcisere konsekvenserne for professionsuddannelsen så er de danske professionsuddannelser overvejende løst struktureret, samtidig med at sygeplejerskeuddannelsen som tendens svinger mellem fast strukturerede træk som medicin og jura og løst strukturerede træk som fx humaniorafag. Tendensbeskrivelser kan konkretiseres til et nyttigt overblik over E-klasse udviklingsarbejdets læringskontekst(er) og strategier.

Som uddannelsesforløb veksler E-klasseprojektets undervisnings- og læringsstrategier mellem den akademiske og professionspraktiske læringskontekst, mellem kliniske og skolastiske læringsrum, men også mellem faste og løse strukturer (altså mellem integrations- og kollektionskoden, hvis det skal udtrykkes bernsteinsk). Tættere på den undervisningsmæssige praksis, er det dog primært samspillet og konfrontationen mellem hhv. de løse og faste strukturer, og mellem lærer- og studenterstyret undervisning, der er interessant. I tillæg er det i praksis især spørgsmålet om forholdet mellem teori og klinik, og dermed forholdet mellem de to vigtige læringsrum, der er afgørende.

På denne baggrund skærpes blikket for de problemstillinger E-klasseprojektet skal takle ved strategisk at forholde sig til ’både/og’ dvs. til løst-/fast- struktureret pensum, til undervisning og vejledning relateret til teori/klinik og til læringsudbytte og kompetencer i forlængelse af arbejde med skolepensum/praksiserfaring. Desuden specificeres lærerroller/studenteraktivitet ved at handle om omvendte underviser og studenterroller, ved at eksperimentere med ’ny’ studenterstyring, men også have behov for ’gammelkendt’ lærerstyring.

Flere af mine tidligere analyser i hhv. det projektpædagogiske paradigme og læringsparadigmet

⁹ Præsenteret i *Class, Codes and Control* 1975, On the classification and framing of educational knowledge, chapter 5.

(Borgnakke 1996, 2005, 2011) bæres af sådanne pointer. Det interessante er at analysen skærpes på de konkrete strategier, som de kan iagttages i klasserummet blandt 3.g's lærere og elever i en danskundervisning, eller i projektgrupperummet blandt studerende, der gennemfører projekt- og casearbejde i forbindelse med fag som afsætningsøkonomi eller maskinel design. Analysen viser at de konkrete strategier er tydeligt kontekst-bundne og således bundet til rationalet for den skolastiske og akademiske læringskontekst når undervisningen gennemføres som 'traditionel klasseundervisning' og som 'selvstændigt projektarbejde'. Men via rationalet åbner analysen også op for det potentiale som hhv. lærere og studerende refererer til for at komme udfordringerne fra udviklingsarbejdet og læringskonteksten i møde.

E-klasseprojektets strategier har samme karakter af at være tydeligt kontekstbundne til hhv. den skolastisk-akademiske læringskontekst og til den klinisk-praktiske. Men samtidig udtrykker E-klasseprojektets strategier som professions- og erfaringsorienterede også et potentiale, hvor der (igen) skal findes et fælles grundlag for uddannelsens forskellige curriculum dele, moduler og læringsrum. Lad mig derfor i de følgende afsnit opsummere disse rationaler og potentialer. Først ved at rekapitulere det fælles grundlag fra John Dewey, dernæst ved at de inddrage praksis- og professionsnære læringsteorier som E-klasseforsøgets peger på som potentialer for nytænkning og styrkelse af den professionspædagogiske platform.

Professionsorienteret lærings fælles grundlag

"Learning by doing" fungerer på sin vis som al professionsorienteret lærings grundsætning. Dagsaktuelt bekræftes dette ved at Deweys begreber om reflektiv tænkning, erfaring og læring ikke blot genudgives¹⁰, men også gentænkes og nytænkes. Desuden iagttages at den fremadrettede organisations- og pædagogikudvikling, foruden Dewey, gentænker Piaget og Vygotsky, men også Argyris og Schöns begreber om 'single loop' og 'double loop' og 'reflection in practice', eller Engestrøms virksomhedsteoretiske aktionsforsknings strategi.

I bogen *Læringsdiskurser og praktikker* (Borgnakke 2005), følger jeg det deweyske rationale i teoretisk forstand, ligesom jeg konkretiserer det i empirisk forstand som gældende for såvel organisatoriske niveauer som for lærere, elever og studerende. Det interessante er at rationalet er intakt uanset hvilke praktikere og teoretikere vi sætter ind. Og selve grundsætningen 'man lærer ved at gøre' eller 'at lære er at gøre' anfægtede ingen - hverken Jean Piaget, Lev Vygotsky eller Jerome Bruner.

¹⁰ Deweys vigtige essay *How we think* fra 1910 genudgives og oversættes fx i Danmark: *Hvordan vi tænker*, Klim forlag 2005.

”Learning by doing” er derfor ikke blot praksislæringsfeltets, men også læringsteoriernes moderne underlag, dvs. laget under dem alle.

Men når nu bekræftelsen og det fælles grundlag ’man lærer ved at gøre’ er givet er det unægtelig interessant at bekræftelsen i praksis prompte følges op af kontekstbunde forskelligheder. Alt efter læringskonteksten lærer man især af ’at læse bøger’, eller ’iagttage en klinisk praksis’, eller ’gennemføre et projekt’, ’deltage i de kognitive fællesskab’ eller ’deltage i et behandlingsforløb tæt på patienten’. Og alt efter læringsaktiviteten lærer man af ’et kundskabsområde’, ’at tage medansvar’, ’erobre rummet og ordet’ samt af ’at håndtere et fagligt dilemma’. Og endeligt alt efter læringssituationen lærer man ’at gå ind og ud af’ divergerende læringsrum og roller, ligesom man lærer ’at fremstille’ eller ’at performe’.

Pointen ved opremsningen er at omridset af de lærerige gøremål (også for E-klasseprojektet) kan tegnes og læringskontekstens handlerepertoire og dets dimensioner kan skitseres.

Dimensionerne eksemplificeres i antologiens bidrag, der følger E-klasseforløbet fra den første opstart til det afsluttende arbejde med Bachelor-projekterne. Gennemgående ses forløbet fra undervisernes og vejledernes optik. Men de studerendes optik konkretiseres også fx i analyser af de studerendes skriftlige arbejder (se kapitel 9 Pia Koustrup og Thea Qvist Hjørnholm) og i eksemplerne på den studenterstyrede undervisning. I den studenterstyrede undervisning ændres rollefordelingen i undervisningsrummet (se kap. 8 Røn Noer, Sand Nielsen). Gennem læringsaktiviteter og de studerendes performance iagttages hvordan studerende går ud og ind af de skolaske og kliniske læringskontekster, samtidig med at de krydser (livs-)erfaringer og inddrager træk både fra egen livsverden, fra skoleverdenen og fra den kliniske verden. De studerende erobrer en plads bag katederet, møder alvoren i og omkring ’dødens rum’ og placerer etiske dilemmaer i en iscenesættelse a la ’Mads og monopollet’. Som det fremgår af gennemgangen (se kap 8, s. nn) igangsætter det konkrete dilemma diskussioner om de alvorlige temaer, som bl.a. retten til selvbestemmelse, for og imod aktiv dødsbælp og om de sygeplejefaglige retningslinjer. Mange studerende deltager i diskussionen og der er tætte relationer til de studerendes selverfærede kliniske praksis, men også til litteratur der bidrager til svar på spørgsmål, der blev stillet til Mads og Monopolet.

I mere generelle vendinger peger eksemplet på at når de studerende tager ansvar for læringssituationen så gennemføres de sygeplejefaglige handlinger både af de unge studerende og af en gruppe sygeplejersker-in-spe. Gennem læringsaktiviteter og gøremål peges der på udfordringer

og barrierer i de respektive læringsrum. Samtidig peges der på såvel de grundlæggende rationaler og potentialer, som deltagelse i E-klasseforløbet repræsenterer.

De nedenstående afsnits forslag til analyse skal ses på denne baggrund. Rationale & Potentiale 1 tager udgangspunkt i læringsmodeller der har tydeliggjort kontrasten 'praksislæring versus skolelæring'. Herigennem skal E-klasseforsøgets erfaringspædagogiske bestræbelser om praksis- og professionsorientering perspektiveres. Rationale & Potentiale 2 handler om læringsniveauer og kontraster mellem de høje og de lave niveauer. Herigennem skal E-klasseforsøgets omvendte principper, underviseroller og studenteraktiviteter og læringsudbytte perspektiveres.

Rationale & Potentiale 1

Erfaringsbaseret læring og praksislæring versus skolelæring

Erfaringsbaseret læring og praksislæring er trods deres begrebshistoriske status i feltet hverken præcist defineret som begreb eller som læringsmodel. Snarere er det et grundlæggende standpunkt, som udtrykt med Peter Jarvis handler om at 'Al læring – ikke kun erfaringsbaseret læring – begynder med erfaring, både primære og sekundære' (Jarvis 1992). Udtrykt med Oscar Negt handler standpunktet desuden om at erfaring kobles med eksemplarisk læring og sociologisk fantasi, samt at udgangspunkt ikke alene tages i de umiddelbare erfaringer, men snarere i hele den kognitive associationshorisont (Negt 1977). I beslægtede fremstillinger af Thomas Ziehe kobles erfaringsbegreber til begreber som 'de unges livsverden' (Ziehe 2004).

Den livsbredde som erfaringsbaseret læring refererer til er betydningsbærende. Samtidig knyttes fx Jarvis' skelnen mellem hhv. primære og sekundære erfaringer til de specifikke områder, fx de sygeplejefaglige kliniske og praktiske. Her tydeliggøres erfaringsbaseret læring som et pædagogisk argument, der peger på forbindelsen mellem praktiske erfaringer og læring, men også på kontrasten til skolelæring.

Det pædagogiske argument og dets rationale skal fastholdes i sit grundlæggende og enkle udtryk: frem for at erhverve sig færdigheder og kundskaber ved at lytte på en lærers vidensformidling, erhverves færdigheder, viden og erfaringer i praktiske arbejdslivssituationer. Når kontrasterne bliver uddannelseskonkrete, som de gør det i E-klasseprojektet, så beskrives de tilsvarende enkelt over forskellene mellem moduler, der er 'overvejende teoretiske' og referer til læring i de respektive skole- og undervisningssituationer og moduler, der er 'overvejende kliniske' og refererer til arbejdspladslæring i klinikken eller på hospitalsafsnittet.

Rationalets historik er stedse nærværende i de uddannelses typer, der som fx pædagog-, lærer- eller sygeplejerskeuddannelsen, har en praktisk, fysisk og mental deling af uddannelsen i skole- og praktikperioder. Rumklang for rationalet er også håndværkeruddannelsens mesterlære, hvor lærlingen oplæres hos en mester.

Pointen i denne stadig levende historik er at kontrasten mellem skole/praktik/arbejdsplads er indbygget i uddannelsesforløbet, i curriculum og i underviser-funktionerne, samt i den indforståede deling mellem 'teori' og 'praksis'. Og derfor kan de to læresteder netop indforstået regnes for 'stedet for teori' (skolestedet) og 'stedet for praksis' (praktikstedet/arbejdspladsen). Måtte der være strid mellem de to læresteder er den uddannelseskonkret. Som denne antologis bidrag vidner om kan E-klasseprojektets deltagere konkret pege på 'de overvejende teoretiske moduler' og deres praksis-dele (og omvendt pege på de 'overvejende kliniske moduler' og deres teori-dele) og dernæst pege på at E-klasseprojektet øger de studerendes mulighed for at 'se en sammenhæng' samt øger muligheden for at påpege og sætte ord på når sammenhængen mangler. Ligeledes underbygges argumenter (og mod-argumenter) for E-klasseprojektets princip om 'klinik før teori' af konkrete eksempler og vanskeligheder med at koble skolestedets teori med arbejdsstedets praktik.

Der er flere pointer med at fastholde rationalet netop i sin enkle form. For det første præges læringskonteksten af rationalet, således at 'alt & alle' tager farve af (skole/praktik-) kontrast og skematik. For det andet er skematikken afgørende når kontekstens praktiske logik skal forstås og for det tredje afgørende for forståelse af de sociale og mesterlærelignende relationer mellem underviser, vejledere og studerende.

Af samme grund udtrykker rationalet i sin enkle form også potentialerne.

Steinar Kvale argumenterede i bogen *Praksislæring* for at mesterlærerprincippet burde nytænkes¹¹ primært for at reflektere over hvad det indebærer at lære af en mester på sit felt, og at lære gennem praktiske afprøvninger, frem for at lære gennem formel skoleundervisning. Refleksionerne udfoldes af fx Jean Lave og Etienne Wenger (1991, 2003), der understreger betydningen af at betragte læring som 'situated' (kontekstuel bundet/praktisk indlejret). Lave og Wenger betragter lærlingen som en Newcomer, der til en begyndelse har en perifer, men legitim deltagelse, og dernæst kommer tættere på fagets kerneområder. Der eksisterer således ikke noget én til én forhold mellem lærling og mester. Snarere drejer det sig om at de lærende, som newcomers, gradvist nærmer sig faget ved at befinde

¹¹ Jf. Kvale 1993, Nielsen & Kvale 1997, 2003.

sig i praksisfællesskabet blandt alle 'de andre' lærlinge og mestre (Oldtimers)¹².

I E-klasseprojektet iagttages en tilsvarende karakteristik, bl.a. fordi relationen mellem de kliniske vejledere og de studerende, trænger til at blive nuanceret som hhv. Oldtimers og Newcomers præget af den klinisk-praktiske læringskontekst. Læreindholdet trænger også til at blive holdt i praksis- og patientorienterede vendinger. Man mærker af beretningerne at det ikke dækker at omtale patientkontakt og behandling som undervisning, eller passer sig terminologisk at betragte sengeafsnit med kompleks syge patienter som en skolestue.

I så henseende er det grundlæggende erfarings- og praksisorienterede rationale intakt og man kommer formentlig langt med de nævnte inspirationskilder ved at bruge formuleringen erfaringsbaseret læring og 'socialiseret til sygepleje'.

Som det vil fremgå af de kliniske vejlederes beretninger tyder meget på, at de E-klassestuderende forholdsvis hurtigt erhverver sig en identitet som sygeplejerske-in-spe. De studerende indoptager måden hvorpå man i klinikken arbejder med plejeplaner, registreringsskemaer, scoringer m.v. De kliniske studieophold har i så henseende givet de studerende en forståelse af sygeplejerskens virksomhedsområde. De studerende har desuden fået en "vi følelse" i forhold til klinikken og viser 'fortagsomhed' og 'gå-på-mod', som beretningen lyder, i aktiviteterne på de kliniske undervisningssteder (se yderligere gennemgange i kapitel 4).

I alle sådanne henseender muliggør formuleringen 'socialiseret til sygepleje' og socialisationsbegrebet at hhv. 'erfaring' og 'læring' står sideordnet og skærpet som resultat af praktikperiodens og den studerendes deltagelse i det professionelle handlerepertoire. Som det vil fremgå af antologiens bidrag forankres den gennemgående reference til erfaring i den næsten flydende overgang mellem socialisation, erfaring, læring. Men selv om socialisationsbegrebet er grundlæggende mærkes også at det ikke har den fornødne præcisionsgrad. Ofte er pointen at ved siden af at den studerende skal leve sig ind og leve med i den kliniske-praksis (som professionel hverdag) skal den studerende lære noget identificerbart, specifikt, knyttet til de respektive moduls fag-,tema-og problemområde. Og når det bestemte læreområde er pointeret i modulet som undervisningsstof, så er socialisationsbegreb ikke mere fyldestgørende, og erfarings- og læringsbegreber må snarere anvendes og kobles til, eller erstattes med at tilegne sig færdigheder.

Hvis man derfor vil skærpe blikket om potentialerne i den kliniske-praktiske læringskontekst skal

¹² Jf. Lave & Wenger 1991, Lave 1997.

blikket skærpes om tilegnelse sig professionsorienterede færdigheder. Hermed overskrides eller suppleres erfaringsbegrebet og gen-tænkningen handler nu snarere om de kompetence- og færdighedsorienterede modeller, som oprindeligt blev fremlagt af Patricia Benner (1982) Hubert & Stuart Dreyfus (1991) som et fælles mønster, kaldet de fem stadier i *Udviklingen fra novice til ekspert: 1. Nybegynder 2. Avanceret begynder 3. Kompetence 4. Kyndighed 5. Ekspertise*.

Stadieteorien blev omtalt og reflekteret også for begrænsninger. Selv har jeg understreget at stadieteorien og 'novice til ekspert-modellen' ikke er en generel læringsmodel (Borgnakke 2005:223-226) . Til gengæld mener jeg fortsat at modellen er velegnet til at fokusere på tilegnelse af fag/færdigheder i erhvervspraktiske og lignende situationer. Den sætter potentielt fokus på den professionelle praksis i original-situationer og den tager netop ikke udgangspunkt i de skolastiske situationer. Sagt kort er Benner/Dreyfus' stadieteori som professions- og færdighedsorienteret model egnet til at være det skolastiske læringsparadigmes modspiller. Desuden fastholdes muligheden for at pointere et særligt træk ved novice-ekspert udviklingens ekspertise: intuitionen. Intuition er produktet af et dybtgående situationelt engagement, holistisk skelnen, viden og erfaring, men også en evne, som bruges i de daglige gøremål. For begrebsliggørelse af erfaring er det i sammenhængen vigtigt, fordi 'professionel' og 'erfaring' i så fald kobles som erfaringsbaserede eksperthandlinger. Der etableres en levende kontrast til det konventionelle vidensbaserede ekspert handlerepertoire.

Herigennem skærpes en grundlæggende pointe, af såvel teoretisk som (uddannelses-)politisk observans. Nemlig at eksperter ikke har tilegnet sig deres 'høje' færdighedsniveau i en skole- men derimod i en erhvervs- eller arbejdspraktisk sammenhæng. Og hvis vore professionsuddannelser, in casu sygeplejerskeuddannelsen skal højne færdighedsniveauet og professionsorienteringen, skal læringssituationer derfor tage lignelse med situationer fra det professionspraktiske liv. For en styrkelse af det professionspædagogiske paradigme betyder det at træde i karakter at kunne håndtere lignelsen og drage konsekvenser for såvel udspring i den klinisk-praktiske som i den skolastiske læringskontekst. Samtidig skal de kontekstuelle forskelle (og respektive fordele) fremfor at blive udjævnet måske skærpes gennem feltets vigtige rationaler.

Rationale & Potentiale 2

Læringsniveauer og deltageraktivitet

En skole er et undervisningssted – det er en arbejdsplads ikke. Men begge steder, må den

pædagogiske pointe være, lærer man af praktisk og aktiv deltagelse. I så henseende styrkes det professionspædagogiske argument kun yderligere af at understrege at de studerende lærer af at deltage i hhv. de skolastiske og i de klinisk praktiske aktiviteter. Tillige drages konsekvensen, bl.a. af argumenterne for øget studenteraktivitet og for at de studerende gennem casestudier, projektarbejder, skills lab etc selvstændigt styrer forløb i skolekonteksten. Det professionspædagogiske argument skærpes her som et argument om at give rum til de studerendes selvstændige og selvstyrende aktiviteter, udvide handlerummet gennem deltagelse i professionsrelevante projekter, samt ændre lærer-student relationerne og de organisatoriske rammer for uddannelserne.

Men når potentialerne afklares er der også et paradoks som handler om at højt (studer-)aktivitetsniveau ikke nødvendigvis er lig højt fagligt niveau. Endvidere repræsenterer garantien for højt niveau de paradoksale tilstande.

I den uddannelsespraktiske diskurs er der nemlig en tendens at lade skole, teori, lærerstyret undervisning og lærerstillet opgave repræsentere garantien for 'højt niveau'. Omvendt repræsenterer studenterstyret undervisning, projektarbejde risikoen for 'lavt niveau'. Risiko for 'for lavt niveau' kan iagttages som reaktioner i det projektpædagogiske paradigme og som sikringstiltag i læringsparadigmet. I det professionspædagogiske paradigme vi gennem E-klasseprojektet aner konturerne af kan risikoen også iagttages, men primært i den skolastiske læringskontekst. Hvis en beslægtet risiko optræder i den klinisk-praktiske læringskontekst så drejer det sig om at 'de unge praktikanter' endnu ikke har de fornødne erfaringer eller tilstrækkelig viden og teori til at håndtere de praktiske situationer. Paradokset viser sig når vi medtager grundbegreber og opfattelser fra læringsteoriene. *For i den teoretiske diskurs* er tendensen noget nær det modsatte. Her rangeres projektarbejde, problemløsning, kreative evner og refleksionsevner højt. Det at kunne 'gå selvstændigt og problemorienteret til værks' repræsenterer i læringsteoretiske hierarkier de høje niveauer og rangerer langt højere på skalaen end udenadslære, paratviden og vidensreproduktion.

Dilemmaet er virksomt og refererer både til et særligt potentiale og problem for stadieteorier og læringshierarkier. Potentialerne drejer sig om overblikket, fx. over den kognitive udvikling (Piaget) eller blikket for kompetence- og færdighedsudviklingen (Benner/Dreyfus). Eller potentialerne kan dreje sig om blikket for progression i relation til fx Deweys refleksionsniveauer eller Blooms taksonomier. Når potentialerne afklares skærpes blikket for de lærendes progression. Desuden

fastholdes det professionspædagogiske rationale at de studerendes læringsbetingelser øges når de selv arbejder med faget/stoffet/problemet i vekslende skolastiske og klinisk praktiske kontekster.

Det særlige problem ses når stadiemodeller formaliseres i studieordninger, uddannelses- og undervisningsplaner og fremfor alt når de skal formaliseres i eksamens- og evalueringsprocedurer.

Den afstemning af forholdet mellem undervisning og vurdering af læringsudbyttet, som Læringsparadigmet har slået til lyd for har fortsat et rationale. Men hvis det professionspædagogiske paradigme skal give kvalificeret modspil, så skal afstemningen måske snarere følge en praktisk logik, der veksler og sideordner frem for at rangordne. Det betyder at veksle mellem deltageraktiviteter, der kræver imitation, bearbejdning, fortolkning, samt at sideordne referencen til de grundlæggende indstillinger: socialiseret til sygepleje, erfaringsbaseret sygeplejelæring og reflekterede sygeplejehandlinger.

Fastholdes de sideordnede betegnelser som et analytisk reservoir så øges mulighederne for at bruge stadieteorierne til det, de måske er bedst egnede til, nemlig professions- og praksisnære forløbs- og udviklingsbeskrivelse.

Jeg medgiver at Læringsparadigmets skelnen mellem overflade- og dybdestrategier og risikobetragtninger over studenterstyring og fagligt niveau kan have en provokatorisk funktion. Hvis de fx foretages på E-klasseprojektet fremprovokeres en klarere stillingtagen til udviklingen af det professionspædagogiske paradigme og dets forhold til den skolastiske læringskontekst. Men jeg vil fastholde at i forhold til den klinisk- praktiske læringskontekst er det snarere erfarings- og praksislærings begreber der kan fremprovokere nytænkning.

I de reale kontekster lader læreprocesser sig ikke umiddelbart måle eller niveaubestemme. Skal diskussionen om læringsniveauer derfor afrundes dér hvor den yder mest, må det også være i forhold til de vitale spørgsmål om læreområder og deltageraktivitet i hhv. den skolastiske og praktiske læringskontekst.

De vitale spørgsmål bliver en del af den professionspædagogiske platform, der som illustreret nedenfor skal udvikles som en platform, der får forløbets læringskontekster og parter til at mødes og til at gribe ind i de respektive underviser- og læringspositioner.

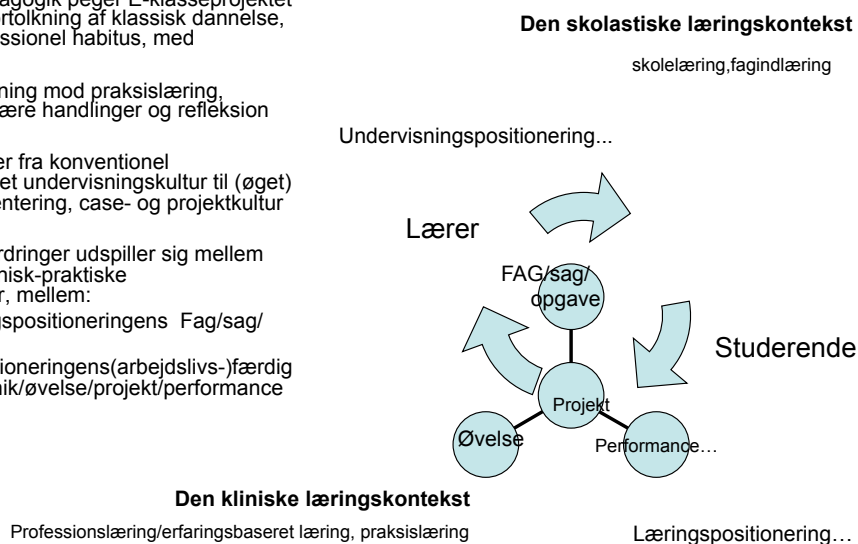
Platformen

Via erfaringspædagogik peger E-klasseprojektet på behov for nyfortolkning af klassisk dannelse, life skills og professionel habitus, med

- Vægtforskydning mod praksislæring, professionsnære handlinger og refleksion
- Forskydninger fra konventionel lærerorienteret undervisningskultur til (øget) studenterorientering, case- og projektkultur

Dynamik og udfordringer udspiller sig mellem skolastiske og klinisk-praktiske læringskontekster, mellem:

- Undervisningspositioneringens Fag/sag/opgave og
- Læringspositioneringens (arbejdslivs-)færdig heder via klinik/øvelse/projekt/performance



Platformens professionspædagogiske spørgsmål skal de involverede 'løbende og konkret' tage stilling til fordi det får praktiske konsekvenser for såvel underviser- som studentergrupper. Desuden over vægtforskydningerne indflydelse på hvad der bestemmes som professionsnære problemstillinger. I så fald er det som i læringsteorierne regnes for læringsniveauer også niveauer for professionsnære handlinger, der skal (ud)øves og trænes, ligesom det, der regnes for undervisningsformer også er arbejdsformer og strategier, der skal mestres. Kravet til lærer og studenterkorps i dag er ikke at de skal mestre enten klasseundervisningens og fagindlæringens eller casearbejdets og projektarbejdets arbejdsrutiner og læringsstrategier. Kravet er jo at de skal mestre begge rutiner og gøre *både/og*. Tilsvarende gælder kravet til skolastikken og klinikken. *Både* aspekter der kommer fra mesterlæren/praksislæring, fra de erhvervslignende sammenhænge, *og* aspekter der kommer fra

uddannelsessystemets egne sammenhænge, skal læres og mestres. Og det hovedargument, der skal bære det professionspædagogiske paradigme styrket igennem, har tilsvarende vekselvirkningen i sig. Hvis den professionelle højeste sagkundskab bliver billedet på hvordan man mestrer 'både/og' på Benner & Dreyfus-modellens ekspertniveau, så bliver skolestikkens højeste fagkundskab billedet på hvordan faget reflekteres og begrundes - i samspil med næste generation af fagets studerende og professionelle in-spe.

I relation hertil peger E-klasseprojektet på at styrkelse af det professionspædagogiske paradigme går via erfaringspædagogik. Samtidig peger princippet 'klinik før teori' på behovet for en nyfortolkning af begreber om dannelse, life skills og professionel habitus. Her kan udviklingsprojekters forsøg på brobygning (Haastrup, L. et al 2013) med omtale af teori/praksis-færdigheder som professionsnære færdigheder måske forfølges. Inspiration kunne også tænkes at komme fra literacy tænkning med ideer om fx (health-) literacy, numeracy, technacy (Borgnakke 2011a, Søndergaard og Hasse 2012) eller næres af Bourdieu-inspirerede analyser af professionel habitus og senmoderne dilemmaer mellem 'kolde sundhedsteknologier' og 'varme hænder' (Kolbæk 2012). Og endelig kan nytænkningen kobles til spørgsmål om fremtidens koncepter måske i form af de akademiske uddannelsers pædagogikum transformeret til professionsorienteret practicum. I så fald kunne vi betragte E-klassen som studerende, der hurtigere end vanligt blev professionsdannet via practicum. Aktuelt er inspirationsmulighederne flere og for analysen af udviklingstedenser er flere muligheder, og eventuelt stridende positioner, i sig selv en pointe. Men i sammenhængen er det mest interessante det følgende. For uanset hvilke optik eller terminologi, der vælges som inspirationsgrundlag, skal det matche det nye professionspædagogiske kernespørgsmål: koblingen mellem den skolestiske og kliniske læringskontekst. Og ifølge E-klasseprojektets undervisere, vejledere og studerende betyder det, at de professionspædagogiske platforme skal stabiliseres som koblingssteder ... og videreudvikles både som refleksive mødesteder og som aktivitetsmættede øvelser og prøvelser.

Litteratur

Argyris, C. & Schön, D.A. (1974) Theory in practice. San Francisco.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978) Organizational learning. Reading.

Andersen, H. L. (2007) "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 7.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, 2008. Lovtidende.

- Benner, P. (1982) From Novice to Expert The American Journal of Nursing, Vol. 82, No. 3, pp. 402-407
- Bernstein, B. (1975) Class, codes and control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions, London, Routledge.
- Bernstein, B. (2001) Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag, København.
- Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University, Open University Press, Buckingham.
- Biggs, J., Tang, C. (2007) Teaching for Quality Learning at University, 3rd edition, Open University Press.
- Billeslou, H.V. (2006) Klasseundervisningen i Sygeplejerskeuddannelsen, Sygeplejeskolen I Århus.
- Borgnakke, K. (1983) Projektpædagogikken gennem teori og praksis, Aalborg Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (1989) Lærerfunktioner, i en erfarings- og kønsbevidst pædagogisk praksis? Unge Pædagoger nr. 8.
- Borgnakke, K. (1996) Pædagogisk feltforskning (bd.1) Procesanalytisk metodologi (bd. 2). København: Akademisk forlag.
- Borgnakke, K. (2005) Læringsdiskurser og praktikker, Akademisk forlag.
- Borgnakke, K. (2007a) Forskningstilknytning – knyttet til hvad, hvem...og hvordan? I: Frederiksen m.fl. (red.): JCVU, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen. Århus.
- Borgnakke, K. (2007b) (red.) Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser - Casestudier i IT-klasser og projektarbejde, DIG/Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2008) (red.) Evalueringens spændingsfelter, Klim Forlag.
- Borgnakke, K. (2011a) Skal Klafki nytænkes? Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy, Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence, Dahl, Læssøe, Simovska (red.) Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Borgnakke, K. (2011b) Et universitet er et sted, der forsker i alt – undtagen i sig selv og sin egen virksomhed, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanitiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2013), Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen- mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanitiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Bourdieu, P. & J.D. Wacquant (1996) Refleksiv sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997) Af praktiske grunde. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1998) Uddannelseskulturen. København, Munksgaard.
- Callewaert, S. (2006) Til kritikken af den pædagogiske teori. Forlaget PUC, CVU Midt- Vest, Viborg.
- Christiansen, F.V., Rump, C., Degn, L.(2010) Improving University Science Teaching and learning, Pedagogical Project 2008, Vol.1, University of Copenhagen Department of Science Education, Denmark.
- Dahler-Larsen, Peter (2003) Selvevalueringens hvide sejl, Syddansk Universitetsforlag.

Dansk Universitetspædagogisk Netværk og tidsskriftet <http://www.dun-net.dk/om-dun>

Dewey, J. (1933) *How We Think*. Boston.

Dewey, J. (1969) *Rekonstruktion i filosofien og Erfaring og opdragelse*. København, Berlingske Forlag.

Dewey, J. (1977) *Erfaring og opdragelse*, Christian Ejlers forlag

Dreyfus, H. & S. Dreyfus (1991) *Intuitiv ekspertise. Den bristende drøm om tænkende maskiner*. København, Munksgaards Forlag.

Dreyfus, H. & S. Dreyfus (1999) *Mesterlære og eksperterens læring, Mesterlære. Læring som social praksis*, Nielsen & Kvale (red.), København, Hans Reitzels Forlag.

Engeström, Y. (1996) *Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning*. Nordisk Pedagogik, nr. 3. Oslo.

Foucault, M. (1999): *Ordene og tingene, en arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket*, Spektrum, København.

Gjallerhorn (2005): Tema. Tidsskrift for professionsuddannelser. nr. 1, CVU-Midt-Vest, Viborg.

Gytz Olesen, S. (2000), (red.) *Pædagogiske praktikker, om symbolsk magt og habitus i pædagogisk arbejde*, Forlaget PUC, Viborg Seminariet.

Haastrup, L. et al (2013) *Brobygning mellem teori og praksis I professionsbacheloruddannelserne, Sammenfattende rapport* Det Nationale Institut for kommuners og Regioners Analyse og Forskning

Jacobsen, B. (1981) *De højere uddannelser mellem teknologi og humanisme*, Rhodos.

Jastrup, S, Troldborg, J. Finderup, J. Nielsen, C. (2013) *E-klassen Evaluering Modul 10 teoretisk undervisning*, VIA University College, Århus.

Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of learning*, Jossey-Bass, San Francisco

Kolbæk, Raymond. 2013. *Holdninger til brugen af it i teoretisk uddannelse og klinisk sygepleje hos nystartede sygeplejestuderende*. Ph.d.afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Kuhn, T. (1973) *Videnskabens revolutioner*. Fremad, København.

Lave and Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press New York.

Lave and Wenger (2003) *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag

Negt, O. (1975) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, RUC forlag.

Negt, O. (1977) *Overvejelser til en kritisk Marx-Engels-Lecture, Overvejelser til en kritisk læsning af Marx og Engels*, GMT.

Nielsen, C. Finderup, J. Troldborg, J. (2013) *Samlet evaluering Ekstra klasse09 II E Sygeplejerskeuddannelsen i Århus* VIA University College

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999) *Mesterlære - Læring som social praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003) *Praktikkens læringslandskab – At lære gennem arbejdet*. København,

Adademisk Forlag.

Mezirov, J. (1990) *Fostering Critical Reflections in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco

Olesen, H. S. (2006) Diskurs og erfaring: Eksempler fra lægeprofessionen, *Nordisk Pedagogik*, tema: dominerende diskurser i talen om professioner, nr. 4/2006.

Ramsden, P. (1999) *Strategier for bedre undervisning*. København, Gyldendal.

Søndergaard, K. H., & Hasse, C. Eds. 2012. *Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler*. Århus Universitetsforlag.

Wnger, E. (2010) *Praksisfællesskaber, Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Windahl, M.S. (2010) Udvikling af et nyt tværfakultært kursus I biouorganisk kemi, *Improving University Science Teaching and learning*, Christiansen, F.V., Rump, C., Degn, L., Pedagogical Project 2008, Vol.1, University of Copenhagen Department of Science Education, Denmark.

Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur* forlaget politisk revy.